



ORIGINAL

# El aprendizaje permanente en las universidades: perspectivas de futuro para la enseñanza y el aprendizaje

Eva Cendon\*

Departamento de Educación Universitaria Continua y de Enseñanza y Aprendizaje, FernUniversität in Hagen (Hagen University), Alemania {eva.cendon@fernuni-hagen.de}

Recibido el 17 Mayo 2018; revisado el 22 Mayo 2018; aceptado el 18 Junio 2018; publicado el 15 Julio 2018

DOI: 10.7821/naer.2018.7.320



## RESUMEN

En este trabajo se estudian las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la era digital. En concreto, se abordan las prácticas de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con experiencia profesional que trabajan a la vez que cursan sus estudios. Partiendo del supuesto de que la digitalización es un medio que aporta vías más abiertas y flexibles para la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, el trabajo se centra en las perspectivas y percepciones de estudiantes y docentes en entornos de enseñanza y aprendizaje con apoyo digital y basados en formas de aprendizaje combinado. Se recogen los resultados de dos estudios empíricos cualitativos: uno se centró en las perspectivas de los estudiantes sobre su propio desarrollo a lo largo de sus estudios; el segundo abordó las perspectivas de los docentes y sus estrategias y actividades docentes. Basándonos en los resultados de estos dos estudios de investigación, describimos el papel de la digitalización y las perspectivas de futuro para la enseñanza y el aprendizaje, haciendo hincapié en los programas universitarios de aprendizaje permanente.

**PALABRAS CLAVE:** APRENDIZAJE ACTIVO, PROCESOS DE APRENDIZAJE, PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES, ESTILOS DE ENSEÑANZA, MÉTODOS DE ENSEÑANZA.

## 1 INTRODUCCIÓN

La idea del aprendizaje permanente es de gran alcance. Indudablemente ha cambiado nuestro entendimiento de la educación en diferentes contextos, llevando a un mayor énfasis en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las universidades. En el aprendizaje permanente, el enfoque se desplaza desde una visión institucional hacia el alumno y su aprendizaje, que incluye procesos de aprendizaje de por vida, cubriendo todos los aspectos de la vida así como procesos de aprendizaje no formales e informales. Surge de la premisa de que los individuos necesitan actualizar y mejorar sus habilidades y competencias a lo largo de sus vidas y, por lo tanto, volver a empezar procesos educativos en varias fases de su trayectoria (laboral). Para las instituciones de educación superior, esto significa un cambio en su papel tradicional de formar a los estudiantes jóvenes recién salidos de los institutos y de atender a una gran diversidad de estudiantes que vuelven a

la educación superior en diferentes etapas de sus vidas. Dentro del paradigma del aprendizaje permanente, los estudiantes ocupan el primer plano: concretamente, todos tienen diferentes antecedentes y trayectorias de aprendizaje que los llevan (de vuelta) a las universidades como aprendices de por vida (Schuetze, 2014; Schuetze & Slowey, 2012). Las universidades deben responder de manera más flexible a las necesidades individuales de los estudiantes y los requisitos cambiantes del mercado. Esto se refleja de varias formas en la diferenciación de los programas, desde la investigación hasta títulos profesionales, módulos, certificados que pueden conducir a programas de licenciatura o Máster, y credenciales acumulables que permiten a los estudiantes dejar la educación superior para volver posteriormente, con créditos que contarán para su próximo certificado o grado. Los programas vienen en varias modalidades, con opciones de estudio a tiempo parcial o completo, compaginando el trabajo y el estudio en programas de acompañamiento al trabajo o de integración en el trabajo.

Las tecnologías digitales han supuesto un apoyo a la enseñanza y el aprendizaje al permitir diferentes modos de entrega. Estos van desde la enseñanza en el aula utilizando las tecnologías digitales como herramientas de enseñanza y aprendizaje hasta el aprendizaje en línea, donde el proceso de enseñanza y aprendizaje se lleva a cabo a través de la tecnología digital en su totalidad. En una situación intermedia se encuentran los diferentes tipos de enseñanza combinada y el aprendizaje donde los recursos digitales juegan un papel prominente (Bates, 2015). Mientras los diferentes modos de entrega permiten un aprendizaje adaptado a la ubicación geográfica de los estudiantes, a sus estilos de aprendizaje y a sus restricciones horarias, las pedagogías respectivas permiten que las tecnologías digitales realicen todo su potencial para la enseñanza y el aprendizaje. Haciendo hincapié en la diversidad de los estudiantes aprendices permanentes, los enfoques constructivistas y el aprendizaje centrado en el estudiante se han convertido en prioridades centrales, impulsadas al nivel político, que redefinen las funciones respectivas de los docentes en la educación superior (Attard, Di Ioio, Geven, & Santa, 2010; Redecker et al., 2011; Sursock, 2015).

Las tecnologías digitales representan un medio para mejorar la flexibilidad de la enseñanza y el aprendizaje y, por lo tanto, brindan nuevas posibilidades con respecto a dónde y cuándo aprender y enseñar. Willcox, Sarma y Lippel (2016) exploran las posibilidades de la educación en línea y consideran las tecnologías digitales como “un facilitador al proporcionar un andamio digital

\*Por correo postal, dirigirse a:

FernUniversität in Hagen, Lehrgebiet Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik, Universitätsstraße 27, 58097 Hagen

dinámico” (Willcox et al., 2016, p. X). No obstante, tal como señalan varios autores (entre otros, Ryberg, 2013), las tecnologías digitales no mejoran automáticamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se pueden usar como simples repositorios de subidas y descargas, permitiendo una comunicación unidireccional entre docentes y alumnos, sin mejorar la calidad de procesos de enseñanza y aprendizaje más centrados en el alumno. Además, la distancia y las diferentes herramientas y las múltiples opciones de los medios otorgan una relevancia aún mayor a los factores de orientación e interacción (Akbar, 2016). Como tales, los docentes en entornos digitales de aprendizaje tienen un papel importante: respaldados por las tecnologías, buscan un espacio y un tiempo para proporcionar un contexto, actuando como mentores y fomentando la reflexión y la discusión al tener interacciones de alto valor con los estudiantes (Willcox et al., 2016).

De este modo, se pone el foco en la relación entre el profesor y el alumno. Hace más de 40 años, Knowles (1975) definió en qué consiste dar apoyo a los estudiantes y, por lo tanto, cómo los docentes pueden convertirse en facilitadores de su aprendizaje autodirigido. En la década de 1990, se realizó una investigación sobre los enfoques de la enseñanza en la educación superior y se relacionaron los enfoques de aprendizaje de los estudiantes con las conclusiones de Knowles (Marton, Beaty, & Dall’Alba, 1993; Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999). Una meta-análisis de investigaciones basadas en entrevistas sobre diferentes concepciones de la enseñanza (Kember, 1997) reveló más similitudes: la concepción orientada al contenido del docente y la concepción orientada al aprendizaje del alumno forman los polos de un continuo de cinco dimensiones en las concepciones de la enseñanza: enseñanza entendida como (1) comunicación de información, (2) transmisión de conocimiento estructurado, (3) interacción entre docente y alumno, (4) facilitar la comprensión por parte del alumno y para terminar (5) provocar un cambio conceptual y desarrollo intelectual en el estudiante. Los docentes tienen un papel distinto según cada concepción: desde presentadores de conocimiento (1 y 2) a tutores, invitando a los estudiantes a participar activamente en un proceso interactivo (3) a facilitadores de los procesos de aprendizaje de los estudiantes (4) y como agentes de cambio o desarrolladores que respaldan el desarrollo y las concepciones (cambiantes) de los estudiantes (5). Es un hecho interesante que el papel de los docentes como desarrolladores y agentes de cambio se ha encontrado sólo en la enseñanza de postgrado (Kember, 1997).

**Tabla 1.** Concepciones de la Enseñanza (Kember, 1997)

(1) comunicación de la información	(2) transmisión de conocimiento estructurado	(3) interacción profesor- alumno	(4) facilitar la comprensión	(5) cambio conceptual
presentador	presentador	tutor	facilitador	Agente de cambio y desarrollador

La sistematización de Kember se utiliza todavía para conceptualizar los roles de los profesores en la educación superior (Entwistle, 2009; Roberts, 2004). Recientemente, Cutajar (2016) investigó las percepciones de los estudiantes de los docentes como contribuyentes a su aprendizaje, pero asignándoles roles. Este trabajo resalta la importancia de vincular las perspectivas tanto de los docentes como de los estudiantes a la hora de investigar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Una iniciativa aún más relevante con los cambios actuales en las relaciones entre estudiantes y docentes y los roles que se les asignan en la educación

superior; los nuevos conceptos de aprendizaje en red apoyados por las tecnologías digitales y la diversidad de los estudiantes como aprendices permanentes conducen a desplazar los límites claramente dibujados hasta la fecha entre estudiantes y docentes (Beaty & Howard, 2010).

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es el de arrojar luz sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la educación superior, con especial hincapié en los programas de formación continua universitarios. Hasta ahora, la investigación sobre prácticas de enseñanza y aprendizaje en programas de aprendizaje permanente ha sido escasa (al menos en el contexto alemán). Este trabajo se centrará, por una parte, en la perspectiva de los estudiantes (permanentes), basándose en un estudio cualitativo longitudinal en una universidad alemana de estudios profesionales; y, por otra, en la perspectiva de los docentes y su enseñanza en estos programas, basado en un estudio cualitativo exploratorio sobre los profesores en la educación superior. A continuación, se presentarán y compararán los resultados de dos estudios de investigación para luego describir las perspectivas para la enseñanza y el aprendizaje, con un énfasis particular en temas de demarcación. Concluimos contemplando las diferentes vías para la enseñanza y el aprendizaje.

## 2 CONTEXTO Y MÉTODOS

Este artículo reúne los resultados de dos trabajos de investigación exploratorios en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje en programas de formación para acompañar al trabajo impartidos en un modo de aprendizaje combinado. Ambos estudios de investigación se llevaron a cabo en el campo de la educación continua universitaria o estudios profesionales y fueron de carácter exploratorio, ya que hasta ahora se ha llevado a cabo escasa investigación en este campo. Un estudio se centró en la perspectiva de los estudiantes como aprendices con experiencia profesional, estudiando a tiempo parcial en programas de master que acompañan al trabajo bajo un modelo de aprendizaje mixto en la misma universidad alemana especializada en estudios profesionales (Cendon, 2016, 2017). La segunda investigación se centró en la perspectiva de profesores experimentados en la educación superior con estudiantes adultos en formación profesional (Cendon, Mörth, & Schiller, 2016). Por lo tanto, los estudios reflejan las dos caras de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Las investigaciones se realizaron por separado y siguieron una metodología diferente.

### 2.1 Perspectivas de los estudiantes sobre el aprendizaje: contexto, muestra y metodología

El estudio de investigación sobre las perspectivas de los estudiantes se conceptualizó como una investigación longitudinal exploratoria y cualitativa (2012-2015), llevada a cabo mientras los estudiantes cursaban su formación. La muestra consistió en la totalidad de los estudiantes matriculados en cuatro programas de Máster, en total 26 estudiantes, 17 mujeres y 9 hombres con edades comprendidas entre 25 y 55 años al comienzo de la formación. La mayoría de ellos tenían un primer título académico y al menos dos años de experiencia profesional; algunos estudiantes tenían casi 30 años de experiencia profesional. Había un amplio abanico de antecedentes académicos y laborales. La mitad de los estudiantes había completado además una formación vocacional, de los cuales seis estudiantes no tenían un primer título académico. Los estudiantes cursaban cuatro programas de máster interdisciplinarios que acompañaban a su trabajo, en los campos de educación, salud, economía y administración. Como componente obligatorio de su formación, todos los estudiantes debían reunirse en módulos de estudio centrados en destrezas de gestión (Cendon, in press). Todos los programas siguieron el mismo modelo de estudio de

aprendizaje mixto a modo de aprendizaje híbrido (Bates, 2015). El modelo se había organizado como un modelo de rotación estructurado alternando el aprendizaje a distancia (folletos de estudio en formato impreso o libro electrónico), módulos en línea con una duración de varias semanas (con aprendizaje electrónico asincrónico y sincrónico), seminarios presenciales (trimestralmente), así como una sesión presencial durante una semana, un llamado ‘viaje de estudio’, después del cumplimiento de un año de estudio (Cendon, en prensa). El material para el análisis estaba compuesto por las cartas de motivación de los estudiantes (redactadas antes de matricularse), dos discusiones grupales con todos los estudiantes (una a los seis meses y otra al año de la formación) y entrevistas guiadas con cuatro estudiantes después del final de sus estudios. La pregunta guía de investigación fue ¿cómo percibían los estudiantes su desarrollo y sus reflexiones en diferentes momentos durante el curso de los estudios? Los datos se analizaron haciendo un análisis de contenido cualitativo basado en categorías teóricas predefinidas (Mayring, 2000). Mientras que los resultados del estudio enfocados en la reflexión y el aprendizaje reflexivo ya se han publicado (Cendon, 2016, 2017), el principal interés de este artículo radica en el desarrollo de los estudiantes en el transcurso de sus estudios.

## 2.2 La perspectiva docente sobre la enseñanza: contexto, muestra y metodología

El estudio de investigación sobre la perspectiva de los profesores sobre la docencia consistía en un estudio cualitativo de investigación exploratoria con docentes experimentados en educación superior que impartían docencia en estudios profesionales, por lo que trabajaban con estudiantes con experiencia laboral (Cendon, Mörtz, & Schiller, 2016). El objetivo del estudio fue de conceptualizar los roles de los docentes desde sus perspectivas dentro de la educación continua universitaria, tratando con estudiantes con experiencia profesional. Desde marzo del 2013 hasta junio del 2015, se llevaron a cabo siete entrevistas de expertos basadas en directrices con docentes activos a nivel nacional e internacional en la educación superior en Alemania, Austria, Canadá y los Países Bajos. Todos los colaboradores en la entrevista tenían una larga experiencia docente en educación continua dentro y fuera del ámbito la educación superior en contextos profesionales y corporativos, incluyendo la enseñanza en línea y presencial. Cuatro compañeros de entrevista eran profesores universitarios, y tres trabajaban como formadores y consultores. Cinco entrevistados estaban enseñando programas de master de acompañamiento laboral en la misma universidad especializada en estudios profesionales, y dos enseñaban en programas similares en otras universidades. El análisis se basó en la metodología de la teoría fundamentada haciendo un uso “sistemático de un conjunto de procedimientos para desarrollar una teoría fundamentada derivada de forma inductiva relativa a un fenómeno” (Strauss & Corbin, 1990, p. 24).

## 3 RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados principales de ambos estudios de investigación.

### 3.1 Desarrollo en el curso de los estudios

En el estudio de investigación sobre la perspectiva de los estudiantes, el análisis de los datos se centró en tres categorías que fueron foco de desarrollo y de reflexión: conocimiento, estrategias (de aprendizaje) y la propia persona como profesional o como investigador (Zuber-Skerritt & Cendon, 2014).

#### 3.1.1 Llegada y primeros cambios

“Y a través del estudio, necesitaba aprender a leer algo con calma. [...] tuve que aceptar leer el material de estudio de forma pausada y a conciencia.”

Un aspecto central en la transición del mundo profesional a la academia y los estudios fue la adopción del papel de estudiante. Por lo tanto, las estrategias de aprendizaje constituyeron el asunto principal de reflexión, particularmente en la primera discusión grupal. Los estudiantes tuvieron dificultades para organizar sus estudios e integrarlos a su vida laboral y privada, respetando su propio equilibrio trabajo-vida-estudio. Algunos ya habían desarrollado estrategias iniciales de adaptación, como la de intentar rebajar sus expectativas personales, tratar de ser disciplinados en el estudio y adoptar estrategias de aprendizaje de sus compañeros. Los primeros meses también fueron importantes para que los estudiantes conocieran su tipo de aprendizaje y desarrollaran (nuevas) estrategias de aprendizaje. Los estudiantes relataron cómo crearon grupos de aprendizaje en tandems como una estrategia de aprendizaje, tanto en sesiones presenciales semanales como en sesiones regulares por Skype y por teléfono. Aunque sus inicios en el rol de estudiantes pudieron haberles parecido desconcertantes, con el tiempo, los estudiantes observaron que podían discernir estructuras en su práctica profesional que no conocían antes. Esta realización de las cosas que salen mal en el contexto profesional también generó descontento o incluso frustración en algunos estudiantes, en términos de no estar (aún) en condiciones de poder cambiarlos o de no sentirse escuchados dentro de la organización. Reflexionando sobre sus experiencias durante los seis primeros meses de sus estudios, los estudiantes notaron que estaban buscando y encontrando conexiones entre el conocimiento adquirido durante sus estudios y su práctica profesional. Informaron que pudieron transferir partes de conocimiento a su práctica e integrar temas de su práctica en sus estudios, proporcionando de esta manera un nuevo marco de referencia. Con respecto a su propio desarrollo personal durante los primeros meses, la (nueva) autopercepción como estudiantes tanto en el entorno académico como profesional fue clave, tanto para ellos como para su entorno privado y profesional.

#### 3.1.2 Observar e intentar entender

“Tengo una mayor perspectiva. Y no tengo la sensación de que sé menos, sino que sé más, pero todavía lo estoy organizando todo esto.”

Después de un año de estudio, los estudiantes se volvieron más cautelosos con respecto a la adquisición de conocimiento y su transferencia directa a su práctica. Algunos estudiantes describieron cómo tenían una conciencia creciente de sus lagunas, cosas que desconocían así como sus propias limitaciones, lo que les fastidió y ralentizó su desempeño. Percibían a la vez que el conocimiento adquirido les ayudaba a entender y a evaluar la estructura y la cultura dentro de la organización, como un medio para dar un paso atrás, ver las cosas con mayor claridad y comprender mejor los problemas existentes. Los estudiantes no solo tuvieron una visión más crítica de sí mismos, sino también de sus colegas y superiores y su comportamiento dentro del contexto organizacional. Describieron una observación más activa, apartándose de las situaciones, tenían una vista aérea, tomaban más tiempo para pensar y reflexionaban antes de actuar, pero también una mayor autoestima y autoconciencia. Con respecto a su papel como estudiantes, se volvieron más conscientes de sus estrategias de aprendizaje. Reportaron más eficiencia y una mejor habilidad

para priorizar. Los estudiantes descubrieron sus lugares ideales para estudiar (por ejemplo, en la oficina después del trabajo), pudieron distinguir mejor entre el estudio y el tiempo libre, y fueron más capaces de aceptar y manejar sus ritmos de aprendizaje así como sus estilos de aprendizaje, y trabajaron en sus grupos de aprendizaje establecidos.

### 3.1.3 Posicionamiento y confianza en uno mismo

“Me he vuelto más tranquilo y más asentado, ya que sé lo que puedo hacer. Sin embargo, también sé lo que no puedo hacer, y esto es muy importante.”

Los estudiantes entrevistados formularon que en retrospectiva, habían aprendido a explorar y a adquirir nuevo conocimiento de manera autónoma a través de la formación (en particular al redactar su tesis de máster). Fueron además capaces de trasladar esta habilidad a su práctica profesional. Los estudios habían contribuido igualmente a su actuación estratégica en sus campos profesionales y comentaron que sentían confianza a la hora de explorar nuevas vías.

Los compañeros de clase fueron percibidos como interlocutores esenciales en el intercambio social y en el intercambio de conocimiento. Por un lado, fueron ellos quienes brindaron estabilidad, apoyo y comentarios positivos en el transcurso de la formación; por otro lado, debido a su conocimiento y experiencia en diferentes campos profesionales, los compañeros facilitaron el aprendizaje interactivo y nuevas oportunidades para adoptar nuevas perspectivas en su propio campo y práctica profesional.

Los profesores fueron percibidos como importantes para el desarrollo de los estudiantes. La variedad de docentes y sus diferentes enfoques y estilos de enseñanza fueron útiles con respecto a las necesidades de cada uno. En particular, los docentes tuvieron un papel importante para proporcionar retroalimentación alentadora y crítica y como modelos a seguir, y de quienes los estudiantes podían aprender. En retrospectiva, los estudiantes identificaron a los docentes como compañeros que daban un apoyo a sus procesos de aprendizaje.

Son relevantes tres hallazgos de carácter general para evaluar los resultados del estudio. En primer lugar, la adquisición de conocimiento se consideró progresivamente menos relevante en las declaraciones de los estudiantes en el transcurso de la formación. En cambio, la interacción con su propia personalidad, las relaciones profesionales con los demás y una mayor capacidad para

examinar el propio contexto organizacional profesional adquirió cada vez más importancia. En tercer lugar, se identificó el papel crítico de los interlocutores para la reflexión y el desarrollo tanto en el estudio (los docentes y, aún más importantes, los compañeros de estudio) como en el contexto profesional (colegas y superiores) para ayudar el desarrollo de los estudiantes con respecto al conocimiento, los procesos y las personas.

### 3.2 Estrategias de enseñanza y actividades de enseñanza

Examinando las perspectivas de los docentes, una estrategia de enseñanza predominaba en los datos analizados: la de ‘aprovechar las experiencias’ a la que se refieren todas las demás estrategias. Por lo tanto, ‘aprovechar las experiencias’ es el fenómeno en el modelo de paradigma. Los docentes siguen diferentes estrategias de enseñanza para fomentar el fenómeno de ‘aprovechar las experiencias’: (1) crear un ambiente para el aprendizaje; (2) presentar conocimiento; (3) estimular el aprendizaje de los demás; (4) apertura hacia nuevos enfoques; (5) reflexión estimulante. La primera y la última de estas estrategias de aprendizaje tienen una posición privilegiada, ya que también son condiciones previas para el éxito de las experiencias. Las cinco estrategias de enseñanza no pueden verse como entidades distintas o independientes, ya que algunas están estrechamente vinculadas y se combinan conscientemente dentro de la práctica docente concreta. Dependiendo de la estrategia de enseñanza, se implementan diferentes actividades de enseñanza.

La condición causal para que los docentes aprovechen las experiencias en su enseñanza consiste en la existencia de estudiantes con su miríada de experiencias profesionales y de vida, y que están volviendo a la universidad para continuar su formación universitaria. El contexto en el que se manifiesta el fenómeno está constituido por los programas y módulos de formación en las instituciones de educación superior que acompañan su trabajo. Las diferentes estrategias de enseñanza apuntan al aprovechamiento de las experiencias a través de actividades concretas de enseñanza, y conllevan consecuencias particulares. Las condiciones de intervención son factores que tienen efectos restrictivos o promotores sobre el fenómeno: condiciones marco individuales como la voluntad y la disposición de los profesores y estudiantes para aprovechar las experiencias o las condiciones del marco organizativo, como la estructura espacial y temporal de las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

#### Categorías en el modelo

#### Posición de las categorías

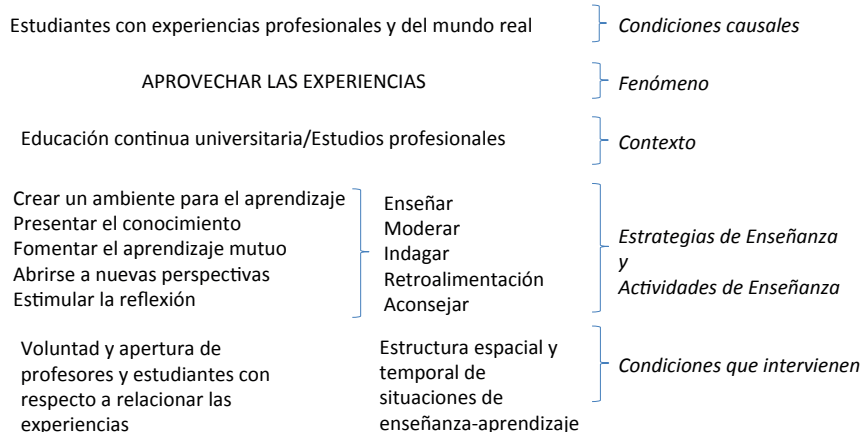


Figura 1. El modelo de paradigma ‘aprovechar las experiencias’



### 3.2.1 Crear un ambiente para aprender

“...es importante crear un ambiente; bueno, el humor también es importante, creo; también para tratarse con respeto, para que uno diga: ‘Sí, puedo involucrarme con los demás para aprender.’ Es decir, uno tiene que crear una sensación de confianza.”

Entre las estrategias de aprendizaje, la de establecer un ambiente para el aprendizaje tiene un papel destacado. Crear un ambiente conveniente y un entorno abierto entre los estudiantes y entre éstos y los profesores es una condición previa para aprovechar las experiencias. Por lo tanto, el ambiente para el aprendizaje es crítico para el éxito de las demás estrategias de enseñanza. Una actividad docente clave dentro de esta estrategia es la de crear confianza, a su vez una condición previa para el intercambio. Los docentes crean un entorno que permite a los estudiantes involucrarse (con otros), así como contribuir y compartir sus experiencias. Las actividades de enseñanza que contribuyen a un ambiente propicio para el aprendizaje incluyen la de proporcionar espacio para las experiencias y contribuciones de los estudiantes, y apreciar sus diferentes realidades y contribuciones. Como resultado de estas actividades de enseñanza, los docentes esperan que los estudiantes se abran, compartan sus experiencias, escuchen atentamente las experiencias de los demás e inicien un intercambio mutuo con sus compañeros y con el profesor.

### 3.2.2 Presentar el conocimiento

“Si hay algo nuevo, ellos [los estudiantes] necesitan estar expuestos a esa novedad, también aquí [en la universidad]. [...] Pero esto no es suficiente!”

La presentación del conocimiento como una estrategia de enseñanza tiene como objetivo facilitar el conocimiento real de los estudiantes y proporcionar estimulación teórica. Los profesores presentan el conocimiento y tratan de crear interfaces para las experiencias de los estudiantes invitándolos a involucrarse. Lo hacen sometiendo el conocimiento a debate, a su revisión por parte del estudiante en base a sus prácticas/experiencias profesionales y haciendo preguntas que deberían animar a los estudiantes a relacionar el conocimiento con sus experiencias de la práctica. En consecuencia, los estudiantes deberían poder relacionar su propia práctica con la teoría y, en función de eso, encontrar nuevas formas de abordar su práctica profesional y desarrollarla aún más.

### 3.2.3 Fomentar el aprendizaje mutuo

“Por lo que vienen desde diferentes ángulos y ambos ángulos están incompletos en sí mismos. [...] lo ideal es cuando es posible juntar profesionales y jóvenes estudiantes. Los puse en equipos.”

Como estrategia de enseñanza, aprender unos de otros coloca las experiencias de los estudiantes en primer plano. Los docentes ofrecen un espacio para el intercambio mutuo de experiencias y permiten el aprendizaje mutuo al estimularlo. Sus actividades docentes implican iniciar este intercambio, guiarlo de forma estructurada y también menos estructurada, y si es necesario, moderarlo. Los docentes apoyan el intercambio entre estudiantes más o menos experimentados profesionalmente o entre estudiantes con diferentes antecedentes académicos y/o profesionales. Esto lleva idealmente a una mayor participación e intercambio entre los estudiantes en función de sus distintas experiencias, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje.

### 3.2.4 Apertura hacia nuevos enfoques

“...hay tipos de personas que no se dejan desafiar, que esperan que esto [lo que él o ella aprende] se confirme en su práctica. Y si no se confirma en la práctica, desafortunadamente es una formación educativa continua pobre y demasiado teórica. Y, por supuesto, este [punto de vista] no es aceptable porque esta [formación] se nutre del enfrentamiento entre la teoría y la práctica y ... Creo ... a veces ... sí, uno tiene que aguantar que no se puede entender en este momento, pero su valor se desplegará [más tarde].”

En esta estrategia de enseñanza, las experiencias de los estudiantes, en la medida en la que se cuestionan, constituyen el punto de partida del aprendizaje y su desarrollo. Sólo cuando los estudiantes pueden cuestionar sus suposiciones predominantes, sólo si están dispuestos a ‘desaprender’, podrán abrirse a nuevos enfoques para desarrollar y avanzar su propia práctica profesional. Las actividades de enseñanza incluyen enfrentamientos, por ejemplo a través del cuestionamiento de las teorías o contenidos que contradicen o ponen en duda las experiencias de los estudiantes. Las actividades despiertan interés en nuevos enfoques, incluso si no pueden traducirse inmediatamente a la práctica de los estudiantes. Los docentes inician enfrentamientos, pero también las facilitan en procesos grupales, en los que los estudiantes deben desafiarse deliberadamente a través de sus diferentes puntos de vista sobre temas específicos. Como resultado, los estudiantes amplían sus puntos de vista y, por lo tanto, encuentran nuevas teorías y enfoques que enriquecen su práctica profesional ofreciéndoles nuevas perspectivas.

### 3.2.5 Estimular las reflexiones

“Pero el factor decisivo es que uno no toma las propias rutinas por sentado. Una vez dicho esto, me lleva directamente a la palabra clave para la reflexión: pregunte lo obvio. Y eso es lo que necesito enseñarles a los estudiantes.”

El objetivo de esta estrategia de enseñanza es que los estudiantes amplíen su perspectiva y, por lo tanto, examinen críticamente sus suposiciones básicas. Aquí, la relación con las otras estrategias de enseñanza se hace particularmente obvia, ya que ‘estimular la reflexión’ es un componente integral de las estrategias ‘presentar conocimiento’, ‘aprender el uno del otro’ y ‘abrirse a nuevos enfoques’. Los estudiantes deben participar en la reflexión sobre sus propias personas y reflexionar sobre los procesos grupales, el conocimiento teórico y su práctica profesional de forma sistemática, tanto individual como colectivamente. La reflexividad sobre su propia persona y la reflexividad estructural constituyen objetivos explícitos identificados por los docentes entrevistados. La reflexión se estimula desde dos vertientes: surgiendo del conocimiento teórico o desde la práctica profesional/el mundo real. Una actividad de enseñanza de importancia es la de hacer preguntas que estimulen la reflexión. Al formular preguntas sistemáticamente, los docentes intentan estimular la reflexión de los estudiantes sobre su práctica, sus limitaciones y sus posibilidades. Otra actividad implica trabajar con estudios de casos: estudios de caso ficticios pero auténticos o estudios de casos originando en la práctica de los estudiantes (los llamados “casos vivos”) elaborados individualmente o de forma colaborativa. Los docentes apoyan el proceso haciendo preguntas críticas y, por lo tanto, estimulan la evaluación crítica y el pensamiento crítico. Las consecuencias previstas de esta estrategia son que los estudiantes adquieren la capacidad de auto-liderazgo, desarrollando una personalidad madura capaz de reflexionar sobre sí misma. Deben ser capaces de

reconocer sus alcances y cursos de acción, así como tratar con éxito las condiciones del marco organizacional en el sentido de una reflexividad estructural. Esta estrategia muestra la relevancia de la dimensión del tiempo. Por un lado, se necesita tiempo en bloque (es decir, seminarios enteros impartidos en una sesión en lugar de dos horas a la semana) para guiar la instrucción; por otro lado, es necesario un período de tiempo más largo para que los estudiantes puedan abordar un tema en profundidad desde diferentes perspectivas o desde su propio desarrollo personal.

## **4 DISCUSIÓN**

A la hora de relacionar los resultados de ambos estudios de investigación, es necesario mencionar algunas limitaciones. En primer lugar, ambos estudios tenían un carácter exploratorio y, por lo tanto, tenían un alcance limitado. Además, los estudios utilizaron diferentes metodologías y métodos de análisis. Mientras que el primero se refirió al desarrollo, el segundo se basó en estrategias que se implementaron en situaciones de enseñanza-aprendizaje en diferentes etapas de la formación. Por lo tanto, es necesario examinar las características esenciales de los resultados de ambos estudios. Sin embargo, se pueden sacar algunas conclusiones generales.

### **4.1 La perspectiva de los profesores revisitada**

Los resultados presentados utilizando el modelo de paradigma ‘aprovechar las experiencias’ y las estrategias y actividades de enseñanza relacionadas permiten ver de más cerca los roles de los profesores y sus actitudes hacia la enseñanza.

Las estrategias y actividades de enseñanza descritas apuntan hacia la existencia de una variedad de roles de los profesores. Los profesores emplean distintos modos de pilotaje dentro de los procesos de aprendizaje cuando desempeñan estas funciones: actúan como conferenciantes tradicionales en el sentido de expertos en su campo académico o profesional, como moderadores y como compañeros o tutores de aprendizaje, así como facilitadores y asesores del aprendizaje dando apoyo al aprendizaje auto-dirigido de los estudiantes. Estos roles no están exclusivamente vinculados a estrategias de enseñanza específicas, sino que diferentes roles se pueden adoptar dentro de una única estrategia.

Las estrategias y actividades de enseñanza se basan en actitudes específicas. A través de sus acciones, los profesores muestran una apreciación por los estudiantes como personas íntegras con múltiples experiencias en diferentes contextos. Esto se hace evidente al ver cómo los profesores atribuyen conocimiento experto a los estudiantes. Por lo tanto, suponen que los estudiantes pueden aportar contribuciones sustanciales y que están dispuestos a aprender unos de otros y no sólo del docente, sin que esto suponga cuestionar fundamentalmente la relación jerárquica entre docentes y alumnos. Los profesores muestran que están atentos a la hora de elegir sus estrategias y actividades, por ejemplo, cuando describen actividades para crear un ambiente de confianza como precondition para el discurso abierto y el intercambio de experiencias. Esto, a su vez, es una precondition para el aprendizaje (mutuo). Los docentes dejan de lado su propio papel de expertos y pasan a un segundo plano fomentando la (auto) dirección de los estudiantes. Aunque existen “conceptos básicos” para las actividades de enseñanza, los docentes se muestran flexibles a la hora de orientar las estrategias y acciones hacia las necesidades y, por lo tanto, demuestran su apertura situacional. Finalmente, surge una concepción básica de la enseñanza en la educación superior que apoya el pensamiento crítico, la reflexión crítica y el desarrollo personal de los estudiantes y, por lo tanto, supera sobradamente la mera presentación del conocimiento y su aplicación.

### **4.2 La perspectiva de los estudiantes revisitada**

Desde la perspectiva de los estudiantes, los resultados relativos a su aprendizaje y desarrollo a lo largo de los estudios muestran distintos desarrollos y conceptos de aprendizaje.

Resulta sorprendente la importancia de los compañeros de estudio, sus experiencias y sus perspectivas durante el curso. Si bien la adquisición de conocimientos y, por lo tanto, la experiencia de los profesores era clave al inicio del curso, en retrospectiva, los docentes se consideraron más bien como individuos que permitían acumular un aprendizaje valioso y como compañeros de apoyo en los procesos de aprendizaje que proporcionaban una retroalimentación crítica. De este modo, los estudiantes consiguieron ser autónomos en su propio aprendizaje y decidieron qué y con quién aprendían. Alcanzaron la confianza necesaria para exponerse a nuevos conocimientos y pasaron de una simple adquisición de conocimiento a una participación más crítica basada en su propia identidad (profesional). El enfoque del aprendizaje pasó de ser más superficial a más profundo. Mientras en un principio, los estudiantes trataban de obtener conocimiento y traducirlo directamente a la práctica, en el transcurso de sus estudios, comenzaron a cuestionar sus propios marcos de referencia y prácticas, buscaron una mayor comprensión de sí mismos y de sus campos profesionales.

### **4.3 Combinando las perspectivas**

¿Qué conclusiones podemos sacar de los resultados de estas dos perspectivas para futuras prácticas de enseñanza y aprendizaje? Tomando como punto de referencia la relación cambiante entre profesores y alumnos y tres conjuntos de cuestiones de demarcación en torno a (1) experiencia, (2) comunidades de aprendizaje y (3) contenido y comunicación propuestos para la enseñanza y el aprendizaje digitales (Beatty & Howard, 2010), resulta posible vincular las perspectivas de ambos estudios.

Los estudiantes y los profesores tienen experiencia en la enseñanza y el aprendizaje digital y este saber hacer se convierte en “a shifting quality dependent on the activity, the roles taken by the participants and technological context within which learning is facilitated” (Beatty & Howard, 2010, p. 603). Tal como demostrado en la perspectiva de los estudiantes, el saber hacer de los estudiantes surge de antecedentes distintos, es decir, de su vocación profesional, de su experiencia en el grupo basada en la experiencia individual y los antecedentes de los implicados. El docente “as a fellow holder of expertise” (Beatty & Howard, 2010, 605) aporta sus conocimientos y habilidades académicas. Desde la perspectiva de los docentes, el prerrequisito esencial de la colaboración y la co-construcción del conocimiento basado en la experiencia compartida se manifiesta en la estrategia de enseñanza ‘creando un ambiente para el aprendizaje’. Los estudiantes están invitados a compartir sus experiencias y su experiencia en igualdad de condiciones con los profesores como expertos. Además, en la estrategia ‘estimular el aprendizaje mutuo’, los docentes los animan a aprender unos de otros y a enriquecerse mutuamente a través de su experiencia académica y profesional.

Los límites de las comunidades de aprendizaje se ponen en entredicho ya que los estudiantes y los docentes forman parte de diferentes redes, tanto profesionales como académicas, formalizadas y no formalizadas, con distintos modos de participación (Beatty & Howard, 2010). De acuerdo con Wenger-Trayner et al. (2015), el cuerpo de conocimiento en los oficios se entiende mejor como entornos de práctica que consisten en diferentes comunidades de práctica. En la educación continua universitaria, los estudiantes se mueven entre diferentes escenarios: sus comunidades laborales profesionales, sus comunidades académicas y

sus comunidades de vida laboral. Estas transiciones presentan desafíos (Fenton-O'Creevy, Brigham, Jones y Smith, 2015). El análisis de la perspectiva de los estudiantes muestra que un asunto clave para los estudiantes en el curso de sus estudios consiste en trasladar sus experiencias y aprendizajes adquiridos en el mundo profesional al mundo académico y viceversa. El papel del profesor en este esfuerzo se refleja en la estrategia 'estimular la reflexión', que abarca todas las estrategias de enseñanza: buscan fomentar estudiantes reflexivos (Cendon, 2016) para que transformen sus experiencias y aprendizajes de acuerdo con sus entornos respectivos de práctica. Por lo tanto, estimular diferentes modos de reflexión es un prerrequisito mayor para permitir a los estudiantes moverse con éxito entre diferentes comunidades de aprendizaje o, más concretamente, entre entornos de práctica.

En la enseñanza y el aprendizaje digitales, el límite entre la comunicación y el contenido está menos definido. Según Beaty y Howard (2010), el docente se convierte en "el navegador del contenido y proceso de aprendizaje" (p. 605). Los resultados del estudio de la perspectiva de los estudiantes muestran que el enfoque en el aprendizaje del contenido como conocimiento proviniendo del conocimiento experto de los docentes se ve superado durante la formación por los comentarios y, por lo tanto, por la comunicación y el diálogo con los docentes. Los resultados del estudio sobre las perspectivas de los profesores nos muestran que los profesores actúan como moderadores del aprendizaje. Por lo tanto, el contenido está intercalado en el diálogo entre docentes y alumnos, así como entre alumnos y alumnos, siempre tomando como punto de referencia el 'aprovechar las experiencias'. El arte de enseñar se manifiesta en la variación situacional de las acciones de enseñanza para vincular el contenido con la experiencia de los estudiantes. Por lo tanto, la creación y diseminación del contenido no sólo se basa en la comunicación, sino que está dirigida por ella.

## 5 CONCLUSIONES

Al vincular en este análisis las perspectivas de los estudiantes con las de los profesores en la formación continua universitaria, se constata que las relaciones entre profesores y estudiantes cambian a lo largo de los estudios. Por lo tanto, se necesitan nuevas formas de entender los (propios) roles de los profesores, así como la enseñanza y el aprendizaje. Con respecto a las perspectivas de futuro de la enseñanza y el aprendizaje en la era digital, se pueden contemplar diferentes vías, como lo indican los resultados de este trabajo.

El hecho de estructurar el aprendizaje tiene un papel importante para los estudiantes: deben encontrar un equilibrio entre sus vidas profesionales y sus estudios durante un período de tiempo. Por lo tanto, vías de aprendizaje estructuradas a lo largo del curso soportadas por tecnologías digitales han demostrado ser una buena forma de proporcionar a los estudiantes un marco organizativo en el que puedan desarrollarse como estudiantes y obtener autonomía. Con un enfoque en la perspectiva de desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, el modelo de cinco etapas de aprendizaje colaborativo en línea y las respectivas competencias de moderadores virtuales desarrolladas por Salmon (2011, 2013) puede ser útil para diseñar modelos pedagógicos para aumentar la autonomía y aprendizaje autorregulado.

En segundo lugar, los profesores de educación superior tienen un papel significativo con sus diferentes enfoques. Tal como se refleja en los resultados, los profesores experimentados muestran una variedad de roles y distintas estrategias. Desde la perspectiva de los estudiantes, también se necesitan. Rara vez se juntan todas las fortalezas en un mismo profesor. Además, mientras que el

hecho de integrar profesores externos a la educación superior permite fomentar los enlaces entre el mundo profesional y el mundo académico, esos profesores aportan conocimientos especializados específicos, pero con menos frecuencia disponen de experiencia propiamente docente en la educación superior. Por lo tanto, hay que diferenciar los roles de los docentes. Un presentador cautivador de conocimiento o de conferencia (virtual o no) es tan importante como un buen facilitador o tutor. Esta diferenciación puede ser utilizada para guiar a los profesores jóvenes y menos experimentados en el desarrollo de sus conocimientos de la enseñanza (Biggs & Tang, 2011) y para guiar a profesionales fuera del mundo académico en encontrar papeles de enseñanza adecuados (Cendon & Flacke, 2013).

Al final, esto conduce a la cuestión de apoyo pedagógico y técnico a los docentes. En el aprendizaje digital, esto puede implicar el hecho de trasladar conceptos de enseñanza a diferentes modos de entrega, respaldar el uso de herramientas basadas en la web y, por lo tanto, la minimización del esfuerzo técnico y administrativo para los docentes. De cara al futuro, esto puede significar pensar en nuevas funciones dentro de la educación superior: Willcox et al. (2016) recomiendan la profesión 'ingeniero de aprendizaje'. Esta figura está dibujada como un profesional que es tanto un diseñador de aprendizaje como un ingeniero y conecta los mundos de la investigación en el aprendizaje, la tecnología y la enseñanza, y está dispuesto a trabajar con profesores, administradores y estudiantes. Esto implicaría proporcionar más apoyo institucional y valor a la enseñanza en la educación superior junto con el respaldo de buenas prácticas de enseñanza en los programas de aprendizaje permanente en las universidades y más allá.

## REFERENCIAS

- Akbar, M. (2016). Digital Technology Shaping Teaching Practices in Higher Education. *Frontiers in ICT*, 3. doi:10.3389/fict.2016.00001
- Attard, A., Di Ioio, E., Geven, K., & Santa, R. (2010). *Student Centered Learning. An Insight Into Theory And Practice*. Bucharest. Retrieved from [http://media.ehea.info/file/ESU/07/4/2010-T4SCL\\_An\\_Insight\\_Into\\_Theory\\_And\\_Practice\\_565074.pdf](http://media.ehea.info/file/ESU/07/4/2010-T4SCL_An_Insight_Into_Theory_And_Practice_565074.pdf)
- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a Digital Age*. Ontario: Tony Bates Associates Ltd. Retrieved from <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>
- Beaty, L. & Howard, J. (2010). Re-Conceptualising the Boundaries of Networked Learning: The Shifting Relationship between Learners and Teachers. In L. Dirckinck-Holmfeld, V. Hodgson, C. Jones, M. de Laat, D. McConnell, & T. Ryberg (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning 2010* (pp. 593–601). Lancaster: University of Lancaster. Retrieved from [http://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2010/abstracts/PDFs/Beaty\\_2.pdf](http://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2010/abstracts/PDFs/Beaty_2.pdf)
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. (4th edition). Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press/McGraw Hill.
- Cendon, E. (2016). Bridging Theory and Practice. Reflective Learning in Higher Education. In W. Nuninger & J.-M. Châtelet (Eds.), *Handbook of Research on Quality Assurance and Value Management in Higher Education* (pp. 304–324). Hershey, PA: IGI Global. Retrieved from doi:10.4018/978-1-5225-0024-7
- Cendon, E. (2017). Reflexion in der Hochschulweiterbildung. Verbindungsglied zwischen unterschiedlichen Erfahrungswelten. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2, 42–47. doi:10.4119/UNIBI/ZHWB-2017-02-52
- Cendon, E. (in press). The Reflective Practitioner? Entwicklung und Reflexion aus Sicht von Weiterbildungsstudierenden. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Eds.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Disziplinäre, theoretische, empirische und methodische Zugänge*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Cendon, E. & Flacke, L. B. (2013). Praktikerinnen und Praktiker als hochschulexterne Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine notwendige Erweiterung des Lehrkörpers. *Hochschule und Weiterbildung*, 1, 36–40.
- Cendon, E., Mörh, A., & Schiller, E. (2016). Rollen von Lehrenden. Empirische Befunde. In E. Cendon, A. Mörh, & A. Pellert (Eds.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (pp. 201–221). Münster: Waxmann.
- Cutajar, M. (2016). Qualitative Differences in Students' Perceptions of others in a Networked Learning Environment. In S. Crammer, N. B. Dohn, M. de Laat, T.

- Ryberg, & J.-A. Sime (Eds.), *Proceedings of the 10th International Conference on Networked Learning 2016* (pp. 472–480). Lancaster. Retrieved from <http://www.networkedlearningconference.org.uk/abstracts/pdf/P53.pdf>
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for Understanding at University. Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-1-137-09106-2
- Fenton-O'Creevy, M., Brigham, L., Jones, S., & Smith, A. (2015). Tourists and sojourners in practice-based education. In E. Wenger-Trayner, M. Fenton-O'Creevy, S. Hutchinson, C. Kubiak, & B. Wenger-Trayner (Eds.), *Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, Identity, and Knowledgeability in Practice-based Learning* (pp. 43–63). London/New York: Routledge.
- Kember, D. (1997). A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255–275. doi:10.1016/S0959-4752(96)00028-X
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning*. New York: Association Press.
- Marton, F., Beaty, E., & Dall'Alba, G. (1993). Conceptions of Learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277–300.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20. doi:10.17169/fqs-1.2.1089
- Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijsbers, G., Kirschner, P., Stoyanov, S., & Hoogveld, B. (2011). *The Future of Learning: Preparing for Change*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <http://dx.publications.europa.eu/10.2791/64117>
- Roberts, G. (2004). Teaching using the Web: Conceptions and Approaches from a Phenomenographic Perspective. In P. Goodyear, S. Banks, V. Hodgson, & D. McConnell (Eds.), *Advances in research on networked learning* (pp. 221–244). Boston: Kluwer Academic Publishers. doi:10.1007/1-4020-7909-5\_10
- Ryberg, T. (2013). Designing Problem-based Learning in Virtual Learning Environments - Positioning Teachers as Competent Practitioners and Designers. In E. Christiansen, L. Kuure, A. Mørch, & B. Lindström (Eds.), *Problem-based learning for the 21st century: new practices and learning environments* (pp. 101–128). Aalborg: Aalborg University Press.
- Salmon, G. (2011). *E-Moderating: The Key to Online Teaching and Learning* (3rd ed). New York: Routledge.
- Salmon, G. (2013). *E-tivities: The Key to Active Online Learning* (Second edition). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Schuetze, H. G. (2014). From Adults to Non-Traditional Students to Lifelong Learners in Higher Education: Changing Contexts and Perspectives. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(2), 37–55. doi:10.7227/JACE.20.2.4
- Schuetze, H. G. & Slowey, M. (Eds.). (2012). *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners*. New York: Routledge.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques* (2nd printing). Newbury Park, CA: Sage.
- Sursock, A. (2015). Trends 2015: *Learning and Teaching in European Universities*. Brussels: European University Association. Retrieved from [http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA\\_Trends\\_2015\\_web](http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_2015_web)
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57–70. <https://doi.org/10.1023/A:1003548313194>
- Wenger-Trayner, E., Fenton-O'Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C., & Wenger-Trayner, B. (Eds.). (2015). *Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, Identity, and Knowledgeability in Practice-based Learning*. London ; New York: Routledge.
- Willcox, K. E., Sarma, S., & Lippel, P. H. (2016). *Online Education: A Catalyst for Higher Education Reforms* (Final Report). Cambridge: MIT. Retrieved from <https://oepl.mit.edu/files/2016/09/MIT-Online-Education-Policy-Initiative-April-2016.pdf>
- Zuber-Skerritt, O. & Cendon, E. (2014). Critical Reflection on Professional Development in the Social Sciences. Interview Results. *International Journal for Researcher Development*, 5(1), 16–32. doi:10.1108/IJRD-11-2013-001

Con el fin de llegar a un mayor número de lectores, NAER ofrece traducciones al español de sus artículos originales en inglés. Este artículo en español no es la versión original del mismo, sino únicamente su traducción. Si quiere citar este artículo, por favor, consulte el artículo original en inglés y utilice la paginación del mismo en sus citas. Gracias.